DOCUMENT RESUME

ED 254 070 FL 014 816

AUTHOR Abel, Fritz; Lang, Jurgen
TITLE L'enseignement du francais en Republique Federale d'Allemagne (The Teaching of French in the Federal Republic of Germany). L'enseignement du francais dans les classes terminales des lycees allemands (The Teaching of French in the Final Year in German Schools).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ICRB-H-4; ISBN-2-89219-145-9
PUB DATE 84
NOTE 50p.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comparative Education; *Educational Environment; Educational History; *Educational Objectives; *Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Higher Education; Language Enrollment; Scholarly Journals; *Second Language Instruction; *Teaching Methods
IDENTIFIERS *West Germany

ABSTRACT

Two papers describe two aspects of French foreign language instruction in West Germany. The first, "L'enseignement du francais en Republique Federale d'Allemagne" by Abel, deals with the institutional framework for French instruction in West Germany. A discussion of the instructional situation looks first at the history of French instruction since the 19th century in the context of political and social forces, enrollment rates and influences, and the role of French as the most common second language taught. The second paper, "L'enseignement du francais dans classes terminales des lycees allemands" by Able and Lang, examines the objectives and methods of French instruction, looking at the changes in instruction in the last 15 years. The changes in the approach to the first few years of instruction, which now focus more on authenticity than formal language, are considered. The role of the text "Salut A," which first appeared in 1968 and whose content and approach correspond largely to contemporary governmental attitudes and programs, is discussed, and French language instruction in the universities, for both the general college population and foreign language teachers, is examined. A few notes are provided on journals currently and widely used in the field in West Germany. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED254070

centre international de recherche sur le bilinguisme

international center for research on bilingualism

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL014816

CIRB
ICRB

Fritz Abel

L'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne

Fritz Abel & Jürgen Lang

L'enseignement du français
dans les classes terminales des lycées allemands

Publication H-4

1984
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1984 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. *Imprimé au Canada*
Dépôt légal (Québec) 3e trimestre 1984
ISBN 2-89219-145-9

TABLE DES MATIERES

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

1. Le cadre institutionnel de l'enseignement du français en Allemagne---------- 1

2. Les buts et les méthodes de l'enseignement du français en Allemagne---------- 6

3. Quelques indications bibliographiques---------- 17

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

L'exposé suivant se divise en deux grandes parties, où seront traités successivement :

1. Le cadre institutionnel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne;
2. Les buts et les méthodes de cet enseignement. La deuxième partie de l'exposé essaiera aussi de dégager les options pragmatiques qui ont déterminé, ou qui déterminent l'enseignement du français en Allemagne.

1. Le cadre institutionnel de l'enseignement du français en Allemagne

1.1 La description de la situation actuelle de l'enseignement du français en Allemagne doit partir de quelques remarques sur les origines de cette situation. Car le passé continue à marquer le présent.

1.2 Le 19ème siècle commence en Allemagne par les guerres napoléoniennes et par un certain réveil du nationalisme allemand. Sous l'influence de ce nationalisme, mais aussi à la suite de la pensée pédagogique du classicisme et du romantisme allemands, le rôle des langues vivantes est resté assez réduit dans l'enseignement secondaire allemand pendant le siècle dernier. Dans la mesure

où l'école sélectionnait une élite sociale, le barrage essentiel était constitué, comme dans de nombreux autres pays, par les langues anciennes. Les conséquences de cette situation sont toujours sensibles : le prestige de l'enseignement du latin est, aujourd'hui encore, plus grand en Allemagne que, par exemple, en France, et le modèle de l'enseignement des langues anciennes exerce toujours une certaine influence sur l'enseignement des langues vivantes, notamment dans les classes terminales des lycées.

1.3 Ce qui vient d'être dit n'empêche pas qu'il y ait eu, pendant tout le 19ème siècle, un certain enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires allemandes. Parmi les langues enseignées, le français a occupé de loin la première place. Ce n'est que vers la fin du 19ème siècle que l'enseignement de l'anglais s'est répandu peu à peu. L'enseignement des autres grandes langues européennes, comme par exemple celui de l'espagnol, de l'italien ou du russe, n'a occupé qu'une place marginale, et de ce point de vue les choses n'ont guère changé, sauf évidemment en Allemagne de l'Est, où l'ensemble des élèves apprend le russe comme première langue étrangère. Pendant le premier tiers du 20ème siècle, la part de l'anglais n'a cessé d'augmenter dans l'enseignement secondaire allemand, mais ce n'est que sous Hitler, en 1937, que l'enseignement du français comme première langue étrangère a été pratiquement interdit et abandonné.

1.4 Après la deuxième guerre mondiale, dans les zones occidentales de l'Allemagne, c.-à-d. sur le territoire actuel de la République Fédérale, cette situation a été

maintenue dans les régions occupées par les Américains et les Britanniques,tandis que dans la zone d'occupation française, on a réintroduit l'étude du français comme première langue étrangère, jusqu'à ce qu'en 1955 ("Düsseldorfer Abkommen") et en 1964 ("Hamburger Abkommen") des accords entre les provinces de la République Fédérale aient mis une fin à ce particularisme. Après 1964, seule la province de la Sarre continuait à enseigner le français comme première langue étrangère. En 1971, l'accord de 1964 a été modifié, entre autres choses à la suite d'une série d'interventions de l'Association des Professeurs de Français en République Fédérale d'Allemagne ("Vereinigung der Französischlehrer").Depuis cette modification, il est de nouveau légalement possible d'enseigner le français comme première langue étrangère dans toute la République Fédérale, mais les différences sont sensibles d'une province à l'autre. Dans la Sarre, l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère continue à être assez rare. Dans les autres provinces frontalières,on trouve en général dans un lycée sur cinq environ, à côté de plusieurs classes d'anglais première langue étrangère, au moins une classe de français première langue étrangère. Par contre, en Allemagne du Nord et en Bavière, le français n'est enseigné comme première langue étrangère que dans quelques lycées isolés.

1.5.1 On doit se garder cependant de juger du rôle joué par le français dans l'enseignement secondaire allemand uniquement à partir de son choix comme première langue étrangère. Actuellement, à l'exception des rares élèves qui apprennent encore le grec ancien, pratiquement tous les lycéens - c.-à-d. à peu près 25 à 30 % d'une classe d'âge - apprennent obligatoirement le français. Dans les

lycées (Gymnasien) scientifiques et techniques, le français est en général la deuxième et dernière langue étrangère obligatoire, dont l'étude commence avec la septième année de la scolarité des élèves, en général à l'âge de 13 ans. Dans ce qu'on pourrait appeler les lycées "modernes", le français peut être enseigné également comme deuxième langue étrangère, mais il est sans doute plus souvent enseigné comme troisième langue étrangère, après l'anglais et le latin. Dans ce cas, l'enseignement du français commence la 9ème année de la scolarité des élèves. Jusqu'à une réforme récente de l'enseignement des classes terminales des lycées, l'enseignement du français continuait pour à peu près 60 % des élèves jusqu'au baccalauréat, qui a généralement lieu en République Fédérale d'Allemagne après la 13ème année de la scolarité. Depuis la réforme, presque aucune matière scolaire n'est plus à proprement parler obligatoire pendant les années qui précèdent le baccalauréat. En plus, les élèves choisissent eux-mêmes les quatre matières dans lesquelles ils veulent être examinés au baccalauréat. On peut ainsi éviter de passer un examen de français comme on peut éviter de passer un examen de mathématiques ou un examen d'allemand langue maternelle. Pour l'enseignement et pour la connaissance du français en République Fédérale d'Allemagne, la réforme constitue une sorte de tournant historique. Jusqu'à la réforme, on pouvait penser que la grande majorité des bacheliers allemands était en mesure de s'exprimer, plus ou moins bien, en français. Cela n'est sans doute plus le cas, maintenant, que pour un bachelier sur cinq.

1.5.2 Par ailleurs, il semble que l'enseignement du français, qu'il soit deuxième ou troisième langue étran-

gère, aboutisse à des résultats à peu près identiques, notamment si, comme c'est le cas en Bavière, l'enseignement de la troisième langue dispose de trois années à raison de cinq leçons hebdomadaires (la leçon à 45 minutes). L'enseignement du français troisième langue étrangère s'adresse nécessairement à des élèves qui apprennent déjà depuis 4 ans l'anglais et depuis 2 ans le latin, ou depuis 4 ans le latin et depuis 2 ans l'anglais, et qui ont en moyenne 15 ans quand ils commencent l'étude du français. L'enseignement du français deuxième langue étrangère dispose de deux ans de plus, mais de moins de leçons hebdomadaires par année scolaire.

1.6 Dans l'enseignement secondaire court (Realschulen), qui touche à peu près autant d'élèves d'une classe d'âge que les lycées, le français est la plupart du temps une matière facultative,à côté de l'enseignement obligatoire de l'anglais. Le français est en général choisi par les élèves,de plus en plus nombreux,qui veulent ensuite continuer dans l'enseignement secondaire long,qui leur permet d'accéder à l'enseignement supérieur,et où l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire. La planification didactique de l'enseignement du français dans les Realschulen ne se distingue d'ailleurs qu'assez peu de celle de l'enseignement du français dans les lycées.- Les élèves qui ne suivent ni l'enseignement des Gymnasien, ni l'enseignement des Realschulen, apprennent, à quelques exceptions près, dans les Hauptschulen, l'anglais à partir de la cinquième année de leur scolarité, c.-à-d. à peu près à partir de l'âge de 10 ans. L'enseignement obligatoire de l'anglais pour ces élèves dure au moins 2 ans.- En République Fédérale d'Allemagne, les langues étrangères ne sont pratiquement pas

utilisées comme langue de l'enseignement d'une autre matière. L'enseignement d'une langue étrangère "par immersion", tel qu'il existe dans de nombreuses écoles canadiennes, est presque inconcevable pour la majorité des professeurs de langues vivantes en Allemagne.

2. Les buts et les méthodes de l'enseignement du français en Allemagne

2.1 La conception des buts et des méthodes de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne a considérablement changé pendant les quinze dernières années. Ce changement concerne surtout l'étude de la langue étrangère pendant les premières années de son enseignement. Il est moins sensible dans la phase de l'enseignement qui suit cette première période. Les classes terminales des lycées se situent toujours dans une perspective humaniste. Elles continuent à poursuivre, consciemment ou inconsciemment, des buts que le 19ème siècle avait assignés à l'étude des langues anciennes. Tandis que l'enseignement des langues vivantes aux débutants n'a plus guère la prétention de soumettre les élèves à la gymnastique intellectuelle caractéristique de l'enseignement du latin, les classes terminales restent, comme du temps où prédominaient les langues anciennes, au service d'une certaine idée de la culture. On ne peut certes pas obtenir la moyenne en français dans les classes terminales sans faire preuve d'une certaine connaissance de la langue étrangère, mais une fois que ce seuil est atteint, le contenu du travail de l'élève compte au moins autant que son expression en langue étrangère. Aucun professeur de français préparant

ses élèves au baccalauréat ne se contente de l'enseignement de la langue étrangère à proprement parler. Pour utiliser une formule un peu emphatique, on pourrait dire que tous ces professeurs cherchent, en quelque sorte, aussi à armer leurs élèves pour la vie en les confrontant à certaines oeuvres littéraires, et de plus en plus aussi en les sensibilisant à certaines évolutions du monde moderne, qui peuvent être perçues dans la civilisation française contemporaine. Contrairement à ce qui était en usage auparavant, depuis une quinzaine d'années, des sujets de ce genre sont traités dans l'enseignement du français en Allemagne, même s'il ne s'agit pas de faits spécifiquement français et si des tendances analogues se constatent dans la civilisation allemande contemporaine.

2.2 La nouvelle conception de l'apprentissage de la langue étrangère pendant les premières années de son enseignement est due à l'action conjointe de nouveaux manuels et de nouveaux programmes d'enseignement. Jusque vers 1965-1970, la théorie de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne se réclamait avant tout d'un mouvement de réforme phonétique, dont le manifeste a été publié en 1882 par le phonéticien Wilhelm Viëtor (*Der Sprachunterricht muß umkehren*). Comme à la même époque Paul Passy en France, Viëtor fondait l'autonomie didactique de l'enseignement des langues vivantes par rapport à l'enseignement des langues anciennes, sur le fait que l'enseignement d'une langue vivante comporte nécessairement un entraînement à sa prononciation spécifique. Pour rendre cet entraînement efficace, on exigeait que la langue étrangère devienne la principale langue de l'en-

seignement pendant les cours de français ou d'anglais, ce que l'on appelait à l'époque la "méthode directe". En Allemagne, cette méthode directe fait partie des traits caractéristiques de l'enseignement traditionnel. Bien que le mouvement de réforme inauguré par le manifeste de Viëtor se soit aussi inspiré de l'apprentissage plus ou moins inconscient de la langue maternelle,l'enseignement systématique de la grammaire n'a jamais vraiment cessé, dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne. Les exercices structuraux ont été courants bien longtemps avant le structuralisme linguistique. Pour présenter la grammaire, on utilisait cependant de plus en plus des textes qui pouvaient intéresser les élèves et qui permettaient de ce fait de les faire parler. En général, seul le choix de ces textes décidait de la sélection du vocabulaire à enseigner. Malgré les origines phonétiques de la conception traditionnelle de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne, les résultats de l'enseignement de la prononciation sont d'ailleurs restés plutôt modestes, avant l'utilisation systématique du magnétophone dans les classes. Ce qui restait du mouvement de réforme après quelques décennies, c'était surtout que les professeurs avaient pris conscience de l'importance des activités orales dans l'enseignement d'une langue vivante, ce qui ne les empêchait pas cependant de noter les élèves principalement sur les résultats des interrogations et des compositions écrites. Comme dans l'enseignement de toutes les autres matières, il fallait que les notes données aux élèves reposent sur des documents écrits incontestables.

2.3.1 La situation qui vient d'être décrite n'a fondamentalement changé, pour l'enseignement du français en

Allemagne, qu'avec la parution du manuel *Salut A*. Ce manuel, publié pour la première fois en 1968, se caractérise par les trois faits suivants :

1. Les textes destinés à présenter la langue étrangère sont choisis de façon à pouvoir être, en quelque sorte, réutilisés par les élèves dans leurs contacts avec des francophones. Dans le cadre de l'apprentissage systématique de la grammaire du français, les élèves apprennent aussi ce que l'on dit dans un bureau de tabac, une épicerie ou un café français. Avec *Salut A*, l'enseignement scolaire du français en Allemagne utilisait pour la première fois dans une large mesure un manuel qui incorporait les éléments constituants d'un guide de conversation dans une présentation systématique de la langue étrangère.
2. Le vocabulaire et la grammaire sont strictement limités. En principe, seules les données du Français Fondamental du premier degré sont enseignées.
3. Un des deux principaux auteurs du manuel *Salut A* peut être considéré comme francophone, ce qui garantit l'authenticité de la langue enseignée, et surtout l'authenticité de la langue orale. En fait, l'extrême majorité des 30 leçons du manuel ne se compose que de dialogues, c.-à-d. de textes oraux.

2.3.2 Beaucoup de gens l'ont oublié entre temps, mais à l'époque, en 1968, la parution du manuel *Salut A* a été ressentie comme une sorte de révolution. Les manuels parus depuis s'en sont tous plus ou moins inspirés, tout en cherchant à éviter les défauts qu'on y trouve aussi. Les manuels plus récents, dont certains sont l'oeuvre des auteurs mêmes de *Salut A*, offrent plus d'exercices communicatifs; ils utilisent des éléments visuels pour

faire parler les élèves; ils cherchent à dépasser le cadre rigide du Français Fondamental; ils s'efforcent de mieux assurer la répétition des contenus d'enseignement que les élèves ont dû assimiler antérieurement; et surtout, ils proposent des solutions plus astucieuses pour la progression grammaticale. Mais pratiquement, tous les manuels continuent sur la lancée de *Salut A*, pour ce qui est des trois principaux points mentionnés ci-dessus.

2.4 L'orientation de l'enseignement du français inauguré par le manuel *Salut A* correspond assez largement aux idées qui dominent actuellement dans l'élaboration des programmes ministériels (Lehrpläne, Richtlinien) pour l'enseignement du français en Allemange. Ces programmes sont assez marqués par le fait que les institutions d'enseignement supérieur et de recherche en République Fédérale ne se sentent qu'exceptionnellement concernées par l'étude scientifique de l'enseignement scolaire du français. Les ministères provinciaux de l'éducation délèguent en général leur compétence dans ce domaine à des commissions de professeurs, dont la qualification essentielle est constituée par leur expérience de l'enseignement. Sauf pour le niveau du baccalauréat, il n'y a guère de concertation entre les différentes provinces dans l'élaboration des programmes scolaires.

2.5.1 La seule institution qui élabore des programmes de français valables sur tout le territoire de la République Fédérale, et même dans certains pays limitrophes, est le centre de documentation et de recherches des universités populaires en République Fédérale ("Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes"). Pour les universités populaires, qui enseignent

les matières les plus variées dans toutes les localités de quelque importance, l'existence de programmes relativement précis est une nécessité impérieuse, car elles ne disposent pas d'un corps enseignant homogène, et leurs cours s'adressent à un public assez mêlé. Aucun diplôme n'est exigé des personnes qui s'inscrivent dans les universités populaires. On y trouve des élèves des classes terminales des lycées qui cherchent à approfondir l'enseignement scolaire, des parents d'élèves qui voudraient pouvoir mieux aider leurs enfants, mais aussi des personnes qui viennent pour des raisons professionnelles, ou pour préparer un voyage touristique dans un pays francophone.

2.5.2 Comme les conditions énumérées à l'instant pourraient favoriser un certain laxisme dans les études, la confédération des universités populaires allemandes organise tous les ans des examens standardisés, qui garantissent la valeur des certificats délivrés. Les programmes qui ont été élaborés à cette fin seront rapidement présentés par la suite. Etant donné leur validité sur l'ensemble du territoire de la République Fédérale, leur importance dépasse largement le cadre des universités populaires. Ils sont un facteur important sur le marché du manuel de français en Allemagne et reflètent assez bien les questions que l'on se pose en ce moment dans la programmation des cours scolaires de français en Allemagne.

2.5.3 Les programmes de français des universités populaires sont tout d'abord caractérisés par une grande liberté méthodologique. Ils ne précisent que les buts et les contenus de l'enseignement. Le choix des méthodes

est laissé aux professeurs, mais les buts de l'enseignement et les manuels disponibles conditionnent évidemment dans une large mesure les méthodes pouvant être utilisées. Une deuxième caractéristique des programmes de français des universités populaires est la réduction énergique des contenus de l'enseignement, au-delà de ce qui a été réalisé dans l'élaboration de *Salut A*. La grammaire et le vocabulaire du Français Fondamental du premier degré ont été revus et précisés en fonction des besoins d'un Allemand adulte apprenant le français. En principe, seules les fautes par rapport à cet inventaire linguistique sont sanctionnées à l'examen qui termine les cours de français. En plus, l'inventaire linguistique a été complété (1) par un catalogue exhaustif des intentions communicatives devant être maîtrisées en langue étrangère (on enseigne comment s'excuser, comment remercier, comment demander un service, comment prendre parti, comment exprimer une supposition, etc.), et (2) par un catalogue exhaustif des sujets que l'on doit pouvoir traiter en langue étrangère (on doit par exemple pouvoir parler de son logement, des transports en commun, des repas habituels, etc.).Les intentions communicatives et les sujets mentionnés à l'instant ne sont cependant envisagés que par rapport à certains rôles communicatifs et par rapport à certains types de "textes". On enseigne, par exemple, comment s'exprimer en tant que client dans un magasin, mais on n'exige pas la maîtrise du rôle de vendeur. Pour ce qui est des "textes", dans les limites de l'inventaire linguistique, des intentions communicatives et des sujets envisagés, l'enseignement est censé assurer la compréhension de pratiquement tous les textes oraux ou écrits. Par contre, sur le plan de la production écrite, on ne vise en principe que la capacité de

rédiger des lettres personnelles ou "semi-formelles". Les programmes ne s'expriment que de façon sommaire sur la capacité de production orale.

2.6.1 La limitation et la précision des buts de l'enseignement dans les programmes actuels pour l'enseignement du français en Allemagne constituent un progrès certain. On a renoncé à juste titre à la conception d'une connaissance globale de la langue étrangère, qui correspondrait à la découverte intuitive de "l'esprit" de cette langue, ou qui résulterait du fait qu'on a appris - une fois pour toutes - à "penser" dans la langue étrangère.

2.6.2 L'explicitation des options pragmatiques visées par un cours de langue étrangère comporte cependant aussi certains risques, et cela même si l'on ne tient pas compte du fait que les besoins langagiers envisagés par les programmes n'ont été identifiés jusqu'à présent que de façon assez subjective. Personne ne conteste qu'il faille préparer les élèves à certaines situations de la vie quotidienne du peuple étranger, mais l'enseignement du français dans les universités populaires et les écoles secondaires allemandes ne saurait avoir pour objectif principal de faire apprendre aux élèves comment se comporter en tant que touristes en France. Cet enseignement doit préparer aussi la possibilité d'un dialogue véritable, dont le déroulement est nécessairement imprévisible. On peut craindre que les élèves les mieux préparés à "fonctionner" dans certaines situations communicatives, soient en même temps les moins bien préparés à s'affirmer dans d'autres situations, d'autant plus que l'enseignement de l'usage authentique de la langue

étrangère, préconisé par tant de programmes, est souvent contraire au principe selon lequel l'enseignement doit permettre la réalisation d'un maximum d'intentions communicatives à l'aide d'un minimum de moyens linguistiques. La majorité des auteurs des manuels de français utilisés en Allemagne n'a pas encore clairement reconnu la nécessité de délimiter d'une façon relativement autonome la "langue cible" de l'enseignement d'une langue étrangère par rapport aux usages multiples de cette langue comme langue maternelle. Recherchant avant tout l'authenticité des "actes de parole" enseignés, on a en ce moment tendance à négliger la description rigoureuse des données linguistiques qui méritent le plus d'être apprises. C'est sans doute ce fait qui, actuellement, après les progrès des quinze dernières années, gêne le plus l'enseignement du français en Allemagne.

Texte revu d'une conférence faite à Québec à l'Université Laval le 16 octobre 1982 dans le cadre du Troisième Colloque du GREDIL (Groupe de Recherches en Didactique des Langues).
Pendant l'atelier qui a suivi sa conférence, le Professeur Abel a mentionné notamment les quatre données suivantes :

1. En principe, en République Fédérale, tous les professeurs de langues d'un même établissement ont *une formation identique*. Les professeurs de lycée qui enseignent une langue étrangère ont fait au moins quatre ans d'études à l'université, et ils ont participé ensuite à un stage pédagogique de deux ans.

2. Tous les professeurs enseignent au moins *deux matières*. On peut être en République Fédérale à la fois professeur de français et d'anglais, professeur de français et de mathématiques, ou d'éducation physique ou de religion. Cela a pour conséquence que la qualification linguistique d'un professeur de français en Allemagne peut parfois être inférieure à la qualification linguistique d'un professeur d'allemand français ayant passé un concours. La nécessité d'enseigner au moins deux matières a cependant aussi des aspects positifs. Les professeurs de lycée allemands se considèrent moins que certains de leurs collègues étrangers comme les représentants d'une matière scolaire particulière. Ils sont avant tout enseignants. Souvent, le seul lien entre les différentes matières qu'enseigne un professeur, est constitué par leur fonction pédagogique dans la formation humaine d'une nouvelle génération.

3. *Les études universitaires* des professeurs de français allemands ne sont qu'en partie une préparation immédiate à leur métier. Certes, l'étude pratique de la langue étrangère occupe à peu près la moitié du temps disponible des étudiants, mais le reste est consacré surtout à la littérature et à la linguistique historique et théorique, c.-à-d. à des données qui n'ont qu'une importance limitée pour l'enseignement scolaire d'une langue étrangère. Il n'y a guère de cours universitaires obligatoires qui étudient la civilisation française, bien qu'à l'école dans les cours de langues, la civilisation de la communauté linguistique étrangère occupe en ce moment une place bien plus importante que la littérature. Par ailleurs, il est assez rare qu'un professeur de faculté

ait fait le stage pédagogique obligatoire pour les enseignants du secondaire.

En l'absence de concours nationaux, les professeurs de faculté sont eux-mêmes les principaux examinateurs de leurs étudiants. Ils choisissent souvent les sujets des examens en fonction des recherches qu'ils sont en train de faire. Bien que cela comporte le risque d'une certaine subjectivité, l'engagement scientifique des professeurs dans les domaines sur lesquels les étudiants doivent travailler pour leurs examens, peut éveiller chez eux plus facilement une curiosité intellectuelle créative que le travail sur des programmes de concours.

4. *Le stage pédagogique* de deux ans qui suit les études universitaires existe en Allemagne depuis près d'un siècle. Ce n'est pas un fait récent comme en France. En ce moment, l'examen pratique et théorique qui termine le stage compte autant que l'examen à la fin des études universitaires. Les responsables du stage sont la plupart du temps des professeurs chevronnés qui n'ont au début de leurs activités aucune formation particulière. Etant donné l'importance du stage depuis si longtemps, ils disposent cependant d'un grand nombre d'ouvrages didactiques d'orientation en quelque sorte artisanale, sur une certaine connaissance desquels on peut d'ailleurs compter chez tous les professeurs. Au stage pédagogique, on apprend surtout à faire des plans de leçons et à essayer d'exécuter ces plans. Vers la fin du stage, les stagiaires présentent une sorte de mémoire, en général un texte qui décrit le plan et la réalisation d'une série de leçons.

Quelques indications bibliographiques

La revue "Etudes de Linguistique Appliquée" a publié en 1978 sous la direction de Winfried Kleine un numéro spécial (Nouvelle série N° 31) consacré à la théorie de l'enseignement des langues vivantes en République Fédérale d'Allemagne : "Perspectives sur la didactique des langues étrangères en République Fédérale d'Allemagne". Le sujet n'a suscité jusqu'à présent aucune autre publication importante en langue française.

Le Informationszentrum für Fremdsprachenforschung de l'université de Marburg publie, depuis 1970, quatre fois par an un bulletin bibliographique recensant les principales publications allemandes ou étrangères consacrées à l'enseignement des langues vivantes :
"IFS Bibliographie moderner Fremdsprachenunterricht",
Hueber-Verlag München.
Le "Bulletin Bibliographique du C R E D I F" (Saint Cloud) ne tient que partiellement compte des publications allemandes concernant l'enseignement du français.

Les principales revues consacrées à l'enseignement des langues vivantes en Allemagne sont :

Die Neueren Sprachen (depuis 1893),
Frankfurt : Diesterweg-Verlag;
Praxis des Neusprachlichen Unterrichts (depuis 1953),
Dortmund : Lensing-Verlag;
Fremdsprachenunterricht (depuis 1957),
Berlin-Est : Verlag Volk und Wissen;

Neusprachliche Mitteilungen (depuis 1965),
Berlin-Ouest : Verlag Cornelsen - Velhagen und Klasing;
Der Fremdsprachliche Unterricht (depuis 1967),
Stuttgart : Klett-Verlag;
Französisch heute (depuis 1970),
Frankfurt : Diesterweg-Verlag;
Zielsprache Französisch (depuis 1972),
München : Hueber-Verlag.

Les éditeurs des revues sont en même temps les principaux éditeurs de manuels de langues vivantes. La maison Langenscheidt de München, qui occupe également une place importante sur le marché de ces manuels, publie de temps en temps des "Arbeitshilfen für den Fremdsprachenlehrer".

TABLE DES MATIERES

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LES CLASSES TERMINALES DES LYCEES ALLEMANDS

L'enseignement du français en République Fédérale - une réalité presque inconnue---------- 1

La réforme des classes terminales et les deux enquêtes---------- 2

La connaissance de la langue étrangère---------- 4

La langue de l'enseignement---------- 5

L'étude de la langue étrangère---------- 7

La place de la civilisation française dans l'enseignement------- 9

Contenus de l'enseignement de la civilisation---------- 10

L'enseignement de la littérature française---------- 12

La méthodologie de l'enseignement---------- 18

L'enseignement du français et les loisirs des élèves---------- 23

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
DANS LES CLASSES TERMINALES DES LYCEES ALLEMANDS

L'enseignement du français en République Fédérale - une réalité presque inconnue

Contrairement à ce que l'on pense d'habitude, l'enseignement dispensé quotidiennement à des milliers d'élèves est une réalité presque inconnue. L'étude scientifique de la réalité quotidienne de l'enseignement en est encore à ses débuts. Presque personne ne se rend compte qu'en parlant de l'école - et on en parle surtout pour la juger, ou même pour la condamner - on s'appuie en général sur un mélange diffus de souvenirs d'enfance et de jeunesse, de récits d'élèves et d'idées reçues. Même les enseignants ne connaissent, en général, que leur propre enseignement et - dans des limites temporelles très réduites - l'enseignement des collègues par lesquels ils ont été formés, ou qu'ils ont formés eux-mêmes. La littérature didactique - les programmes, les manuels et les ouvrages destinés aux enseignants - correspond à cet état de choses. Aujourd'hui encore, personne parmi ceux qui formulent les normes de l'enseignement ne peut s'appuyer sur une connaissance vraiment représentative de la réalité quotidienne de l'enseignement.

Ce fait est moins surprenant qu'il ne paraît à première vue. Il est impossible d'observer systématiquement une série de leçons, sans que le comportement de ceux que l'on observe en soit influencé et transformé. Il n'est donc guère étonnant que la plupart des réactions chimiques, la vie des abeilles ou les vers de Virgile soient actuellement mieux explorés que le travail quotidien des élèves et des enseignants dans les écoles.

Ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement secondaire en Allemagne Fédérale, où, contrairement à ce qui est traditionnellement le cas en France, il n'existe pas un corps d'inspecteurs généraux visitant et notant régulièrement l'ensemble des enseignants, et où il est même extrêmement rare que les élèves passent des examens devant des examinateurs étrangers à leur établissement. L'enseignement du français en République Fédérale ne fait pas exception à cette règle. Certes, l'apprentissage systématique de la langue est, dans une certaine mesure, canalisé par les quatre ou cinq manuels qui dominent le marché, mais au-delà de cette première phase de l'enseignement, c'est-à-dire dans les classes terminales, l'enseignement du français peut tenir compte, dans une très large mesure, des préférences des élèves et des professeurs. On ignore de quelle façon cette liberté est utilisée.

La réforme des classes terminales et les deux enquêtes

Partant de cette constatation, la chaire de didactique du français de l'Université d'Augsbourg a interrogé, pendant le semestre d'hiver 1979/80, environ 160 étudiants romanistes débutants sur l'enseignement du français qu'ils avaient reçu pendant les dernières années de leur scolarité, dans des lycées du Bade-Wurtemberg pour la plupart des cas. L'intérêt particulier de cette enquête provient du fait qu'elle reprend, pour la grande majorité des questions, une enquête analogue, réalisée dix ans plus tôt auprès de 89 étudiants romanistes débutants, pendant le semestre d'hiver 1969/70. Entre les deux enquêtes, l'enseignement des classes terminales des lycées en République Fédérale a été profondément transformé à la suite d'une réforme administrative décidée le 7 juillet 1972 et mise en vigueur progressivement avant de devenir obligatoire pour tous les établissements scolaires.

La réforme a aboli, pour les classes terminales des lycées en République Fédérale d'Allemagne, les matières obligatoires à proprement parler. Tandis qu'avant la réforme un examen de français était obligatoire, selon l'orientation du lycée (moderne, classique ou scientifique), pour à peu près 60% des bacheliers, maintenant les bacheliers choisissent eux-mêmes les quatre matières dans lesquelles ils veulent être examinés au baccalauréat. On peut éviter de passer un examen de français, comme on peut éviter de passer un examen de langue maternelle ou un examen de mathématiques. Il semble qu'en moyenne 25% au maximum des bacheliers choisissent une épreuve de français, soit après un enseignement renforcé de cette matière (cinq ou six leçons hebdomadaires : Leistungskurs), ce qui est le cas pour 15 à 20% des bacheliers, soit après un enseignement plus réduit (trois leçons hebdomadaires : Grundkurs). L'époque où le français était une matière privilégiée dans les lycées allemands est provisoirement, ou définitivement, terminée. Les relations franco-allemandes s'en ressentiront certainement, d'autant plus que la liberté de choix offerte maintenant aux bacheliers peut leur faire préférer les cours qui demandent le moins d'efforts. On peut même imaginer que certains professeurs aillent jusqu'à demander moins à leurs élèves afin de les garder pendant les classes terminales. Cela constituerait la fin de tout enseignement quelque peu ambitieux des langues (anciennes et modernes) dans le système scolaire de la République Fédérale. Indépendamment de cette éventualité, on peut prédire dès maintenant que la réforme du second cycle des lycées allemands fera diminuer au moins de moitié la part des bacheliers allemands ayant appris à l'école à se servir du français avec une certaine aisance.

Les deux enquêtes dont les résultats seront relatés par la suite concernent donc, en quelque sorte, l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands à un moment qui marque un tournant historique.

Comme près d'un tiers des étudiants interrogés en 1979/80 ont suivi l'enseignement réformé des classes terminales, l'enquête de 1979/80 fournit une première image de l'enseignement du français après la réforme. En même temps, les deux enquêtes décrivent l'état de l'enseignement traditionnel du français et son évolution pendant les dernières années de son existence. Ce deuxième aspect n'est guère moins important que le premier. Il est certain que le nouvel enseignement des classes terminales est loin d'avoir trouvé son style définitif, et qu'il restera longtemps encore profondément marqué par l'enseignement traditionnel. Encore actuellement, les possibilités de l'enseignement du français dans les classes terminales ne peuvent être envisagées qu'à partir de celles de l'enseignement traditionnel.

La connaissance de la langue étrangère

Une enquête qui s'appuie sur le témoignage d'anciens élèves ne peut pas fournir des renseignements sûrs sur le niveau de disponibilité de la langue étrangère atteint dans les classes, d'autant plus que les étudiants interrogés dans les enquêtes d'Augsbourg ne constituent certainement pas un échantillon représentatif de l'ensemble des bacheliers allemands de la fin des années soixante ou de la fin des années soixante-dix. A moins de recourir à des tests standardisés, même un professeur expérimenté manquerait d'ailleurs de critères pour formuler un jugement objectif sur le niveau de sa classe. Les informations obtenues dans ce domaine sont donc sujettes à caution, mais elles méritent néanmoins d'être rapportées.

Dans les deux enquêtes, la majorité des étudiants interrogés pense qu'un élève moyen de leur classe était, à la fin de sa scolarité, en mesure de répondre par trois phrases françaises correctes à une question du professeur. Les étudiants interrogés en 1979/80 ne

croient pas que l'enseignement de l'anglais arrive, de ce point de vue, à de meilleurs résultats, bien qu'il dure en général beaucoup plus longtemps que l'enseignement du français. Par contre, plus de la moitié des étudiants interrogés sont d'avis qu'un élève moyen de leur classe n'était pas capable, à la fin de sa scolarité, de comprendre une émission d'informations françaises à la radio. Par rapport à 1969/70, les estimations de 1979/80 sont devenues beaucoup plus pessimistes, même pour ce qui est des classes réformées avec enseignement renforcé du français (Leistungskurs). Et pas plus sur ce plan - compréhension auditive - que sur celui de la production orale, les étudiants interrogés en 1979/80 ne croient que l'enseignement de l'anglais arrive à de meilleurs résultats.

On constate la même tendance, d'une enquête à l'autre, dans les estimations des étudiants interrogés, à propos de la disponibilité de la flexion verbale, non seulement pour les formes irrégulières du passé simple du type *je lus, je ris,* mais aussi pour les subjonctifs irréguliers du type *que j'aille, que nous allions.* D'après la deuxième enquête, dans près de la moitié des classes, ces formes ne seraient pas disponibles à l'élève moyen au niveau du baccalauréat. Par contre, pour la prononciation, les deux enquêtes fournissent des résultats semblables. Les deux tiers environ des étudiants interrogés estiment qu'un élève moyen de leur classe était capable de prononcer correctement dans une expression comme *Bonjour Mademoiselle* les fricatives sonores qui posent tant de problèmes aux germanophones.

La langue de l'enseignement

D'après les deux enquêtes, le français n'était que pour un tiers des classes la principale langue utilisée pendant les cours de français. Seuls les cours de français renforcés des classes terminales

réformées (Leistungskurse) constituent une exception à ce sujet. Dans la majorité de ces Leistungskurse, on parle surtout français. Les classes où l'usage du français n'a pas la prépondérance se divisent en deux groupes à peu près égaux : un groupe où l'on parle à peu près autant allemand que français, et un autre où l'usage de l'allemand l'emporte. Le nombre de classes terminales de ce dernier type, c'est-à-dire des classes où, pendant les cours de français, on parle surtout allemand, a un peu augmenté entre les deux enquêtes.

La question concernant la langue de l'enseignement était accompagnée, dans les deux enquêtes, d'une question sur le degré de participation active des élèves aux leçons. D'après les réponses obtenues, la participation des élèves a considérablement augmenté dans les classes réformées à enseignement renforcé du français (Leistungskurse). Il apparaît qu'en général, dans l'enseignement traditionnel, on ne pouvait pas compter sur la participation active de plus de la moitié des élèves présents, et cela indépendamment de la langue utilisée, et malgré le fait que peu de classes aient compté plus de 20 élèves. Il semble même que souvent on ait été loin de la participation effective de la moitié des élèves pendant les parties de l'enseignement qui se déroulaient en français, sauf dans les classes où l'usage du français occupait la première place. En effet, d'après les estimations des étudiants interrogés, le degré de participation active des élèves à un enseignement se déroulant en français est directement proportionnel à l'étendue de l'utilisation du français comme langue d'enseignement. Dans les classes où le français est rarement utilisé comme langue d'enseignement, les trois quarts ou même les 4/5 de la classe ne participeraient pas activement aux parties des leçons qui se déroulent en français. D'après les résultats des enquêtes, le succès d'un enseignement en langue étrangère dépend donc essentiellement de l'étendue de l'utilisation de cette langue étrangère en classe.

Encore un mot sur les sujets traités en langue étrangère : le français est surtout utilisé dans les parties de l'enseignement qui s'occupent de la civilisation française, dans l'étude de textes narratifs, et dans l'explication d'unités lexicales inconnues. Par contre, la langue maternelle est préférée pour l'enseignement de la grammaire et l'étude de poésies lyriques. Il est également assez rare que les indications concernant les travaux à faire soient données en français. L'enseignement grammatical en langue étrangère ne semble jouer un certain rôle que dans l'enseignement renforcé du français dans les classes terminales réformées (Leistungskurse). Mais même parmi les bacheliers sortant de ces classes, on ne peut pas compter sur la connaissance de la terminologie grammaticale française.

Au sujet du vocabulaire, on peut signaler que le fait que les unités lexicales inconnues soient en général expliquées en français n'empêche pas que la mémorisation de ces unités lexicales se fasse surtout par rapport à des unités lexicales allemandes. C'est, d'après les deux enquêtes, le cas pour à peu près les deux tiers des bacheliers sortant de l'enseignement traditionnel. De nouveau, les bacheliers sortant des Leistungskurse occupent une place à part. Moins de la moitié des étudiants sortant de ces classes affirme avoir appris le vocabulaire français surtout par rapport à des unités lexicales allemandes.

L'étude de la langue étrangère

Pour ce qui est de l'étude de la langue étrangère à proprement parler, les réponses des étudiants interrogés semblent indiquer une régression considérable des exercices de révision systématiques. Les étudiants qui ont répondu à la deuxième enquête ont moins travaillé avec des vocabulaires imprimés (Wortkunden) et des manuels

d'exercices grammaticaux que les étudiants de la première enquête. Mais ils n'ont pas cessé pour autant de faire des exercices de vocabulaire et de grammaire. Dans les devoirs à faire à la maison et dans les compositions écrites faites en classe, la grammaire a pris une place plus importante. Les exercices lexicaux faisant partie des compositions écrites ne sont attestés qu'en 1979/80. Au risque de négliger certains domaines grammaticaux et certains centres d'intérêt lexicaux, on semble avoir remplacé de plus en plus les exercices de révision systématiques par des exercices intégrés à l'étude de textes relativement courts en langue étrangère. Le thème grammatical proprement dit semble être mort.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que l'analyse grammaticale soit de plus en plus délaissée. La majorité des étudiants interrogés lors de la deuxième enquête est incapable d'indiquer la fonction grammaticale du mot *juste* dans une phrase comme *Dieu est juste*. Pendant leur scolarité, les étudiants interrogés semblent ne jamais avoir rencontré une description de la grammaire française ayant des prétentions scientifiques, même pas "Le Bon Usage" de Grevisse. Par contre, dans plus de la moitié des classes touchées par la deuxième enquête, les élèves ont été entraînés à se servir d'un dictionnaire monolingue français, ce qui signifie que ces classes ont été informées des plus importantes possibilités structurales du vocabulaire français. Le dictionnaire de loin le plus utilisé à ce sujet est le Micro-Robert. Au moment de la première enquête, une partie importante des étudiants interrogés confondaient encore le nom des auteurs de leur dictionnaire d'anglais avec celui des auteurs de leur dictionnaire de français.

La place de la civilisation française dans l'enseignement

Le changement le plus frappant intervenu entre les deux enquêtes dans l'enseignement du français dans les classes terminales concerne la place occupée par la civilisation française. D'après la première enquête, c'était la littérature française qui constituait, dans la très grande majorité des classes, le sujet principal de l'enseignement. Parmi près de 90 étudiants, un seul considérait, au moment de la première enquête, que la civilisation française avait été au centre de l'enseignement du français qu'il avait reçu. D'après la deuxième enquête, cette situation a bien changé. Certes, la littérature occupe toujours la première place dans un grand nombre de classes, surtout dans les Leistungskurse, qui ressemblent en cela à l'enseignement traditionnel d'avant 1969, mais la civilisation française est considérée maintenant par une plus grande partie des bacheliers comme un sujet important de l'enseignement du français. La même tendance est sensible dans les réponses à la question de savoir si l'enseignement du français se référait régulièrement à *l'actualité*. Les réponses affirmatives à cette question ont doublé d'une enquête à l'autre, elles sont même particulièrement nombreuses parmi les bacheliers sortant des Leistungskurse, malgré l'importance de la littérature dans ces classes.

Le poids nouveau de la civilisation française dans l'enseignement du français des classes terminales ressort aussi de l'analyse d'une liste où les étudiants interrogés devaient marquer les *notions* supposées *familières* à un élève moyen de leur classe après le baccalauréat. Cette liste comportait 23 expressions comme par exemple *Le Commissaire Maigret, la Sécurité Sociale, Les Fleurs du Mal,* ou des notions comme *clochard, proviseur, cégétiste* ou *Garde des Sceaux*. Les différences entre les réponses obtenues dans les deux enquêtes peuvent presque toutes s'expliquer par une étude plus approfondie de la civilisation française. En 1969/70, la notion *le*

salarié occupait le 12ème rang, en 1979/80, elle passe au sixième rang, qu'elle occupe ex aequo avec *la Nationale 7*, qui, elle, gagne 9 points. *Le Collège de France, le Major Thompson, la Sécurité Sociale* et les notions de *proviseur* et de *sous-préfet* gagnent également plusieurs points. Par contre, les bacheliers de 1979/80 connaissent moins que les bacheliers de 1969/70 *Les Fleurs du Mal, La Préface de Cromwell* ou la *Règle des trois Unités*. Le changement est considérable, mais on ne peut pas dire que la connaissance de la civilisation française ne laisse plus rien à désirer chez les étudiants de 1979/80. Encore en 1979/80, le principe constitutionnel de la *laïcité* reste moins connu que *La Préface de Cromwell*.

L'analyse des sujets traités dans les *unités d'enseignement* auxquelles a été consacré un nombre relativement important d'heures de cours, et dont les étudiants interrogés se souviennent encore, apporte quelques précisions supplémentaires sur l'évolution de l'enseignement de la civilisation française. Les étudiants de 1969/70 citent 179 sujets de telles unités d'enseignement d'une certaine étendue, les étudiants de 1979/80 en mentionnent 299. Dans la première enquête, un cinquième seulement des sujets cités concerne la civilisation. Dans la deuxième enquête, la part de ces sujets a triplé. Plus des deux tiers des sujets mentionnés se réfèrent à la civilisation française. Ce résultat semble être indépendant de la réforme institutionnelle du second cycle des lycées. Les sujets mentionnés par les bacheliers sortant des Leistungskurse ne se distinguent, dans l'ensemble, guère des sujets cités par ceux des étudiants de 1979/80 qui ont encore suivi l'enseignement traditionnel.

Contenus de l'enseignement de la civilisation

Parmi les sujets de civilisation cités par les étudiants interrogés, la vie politique française occupe dans les deux enquêtes la première

place.L'histoire de la France, sujet relativement important d'après la première enquête, a cédé entre temps la place à l'étude de problèmes sociaux actuels. Les sujets choisis pour les programmes du baccalauréat dans le Bade-Wurtemberg se retrouvent évidemment dans les réponses des étudiants de 1979/80 : la situation de la femme en France, le centralisme et les régionalismes français, les relations franco-allemandes et l'union européenne. Bien que la plupart des étudiants interrogés dans les deux enquêtes aient passé le baccalauréat dans le Bade-Wurtemberg, les sujets fixés pour le baccalauréat dans cette province ne constituent qu'une partie relativement réduite des sujets cités, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre. D'autre part, il semble bien qu'un sujet aussi important pour l'enseignement du français en Allemagne que les relations franco-allemandes et l'union européenne doive sa place parmi les sujets traités uniquement au fait d'avoir figuré au programme du baccalauréat.La place privilégiée accordée à des sujets d'actualité non-spécifiquement français risque par ailleurs d'empêcher les élèves d'acquérir les connaissances élémentaires nécessaires à une certaine compréhension du monde francophone.

L'importance accrue de la civilisation française pour l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands est révélée aussi par la liste des *sujets d'exposés* ("Referate") que les élèves présentent en classe en langue étrangère. En 1969/70, un cinquième des sujets cités concernait la civilisation, le reste avait trait à la littérature. Par contre, en 1979/80, le nombre des sujets de civilisation égale à peu près le nombre des sujets littéraires. Parmi les sujets d'exposés qui se rapportent à des réalités françaises non littéraires, la géographie et l'histoire de la France occupent une place plus importante que parmi les sujets des unités d'enseignement consacrées à ce même domaine.

Une dernière remarque concernant l'enseignement de la civilisation: l'importance nouvelle de la civilisation a eu également des conséquences sur le plan des *moyens d'enseignement*. La grande majorité des étudiants interrogés en 1969/70 avait utilisé un manuel de lecture conçu comme recueil anthologique de textes choisis. Le manuel de ce genre le plus répandu était le livre intitulé "La Civilisation Française", dont l'édition ancienne comportait, malgré son titre, un très grand nombre de textes littéraires. Ces manuels de lecture ne sont plus guère utilisés dans les classes des étudiants interrogés en 1979/80. Les recueils de textes d'anthologie semblent avoir été remplacés dans la majorité des classes par des "dossiers" consacrés à des sujets de civilisation particuliers. Les étudiants de 1979/80 attestent aussi assez fréquemment l'utilisation d'articles de journaux en classe. On peut penser que, dans la plupart de ces cas, il s'agit d'articles photocopiés spécialement par le professeur en vue de l'étude d'un fait d'actualité. Pour la génération des étudiants de 1969/70, l'utilisation de la photocopie n'était pas encore aussi répandue dans les écoles.

L'enseignement de la littérature française

L'étude accrue de la civilisation française n'a pas chassé la littérature de l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands. Chacun des étudiants interrogés au cours de la deuxième enquête indique en moyenne plus de trois auteurs littéraires français ayant été étudiés par sa classe. Les étudiants interrogés lors de la première enquête fournissent en moyenne plus de quatre indications de ce genre. A première vue, ces indications constituent un tableau assez varié. En 1969/70, les 395 indications fournies par les étudiants interrogés concernent 49 *auteurs* différents, les 544 indications de 1979/80 se répartissent même sur 63 auteurs différents. Dans les deux enquêtes cependant, une dou-

zaine d'auteurs réunissent à eux seuls les trois quarts de toutes les indications relevées. Ces auteurs étaient, par ordre de fréquence, dans l'enquête de 1969/70 Camus, Saint-Exupéry, Molière, Sartre, Anouilh, Racine, Corneille, Maupassant, Voltaire, Ionesco et Balzac. Dans la deuxième enquête, ce sont les auteurs suivants qui constituent les trois quarts de toutes les indications concernant les auteurs littéraires étudiés : Camus, Molière, Sartre, Ionesco, Saint-Exupéry, Maupassant, Voltaire, Anouilh, La Fontaine, Montesquieu, Balzac, Zola.

Les listes citées prouvent que Camus, Molière, Sartre, Maupassant, Voltaire et Balzac occupent dans les deux enquêtes une place à peu près identique. Par contre, en 1979/80, Corneille et Racine ne figurent plus parmi les auteurs les plus étudiés. Ceci peut s'expliquer par le fait que les nouveaux programmes de français du Bade-Wurtemberg ne prescrivent plus aussi catégoriquement que les programmes précédents l'étude du théâtre classique. Dans la première enquête, presque tous les étudiants interrogés faisaient état de la lecture d'une pièce de Molière, de Corneille ou de Racine. Dans la deuxième enquête, moins de la moitié des étudiants interrogés a lu en classe une pièce d'un de ces auteurs. Parmi eux près de 4 sur 5 ont lu une comédie de Molière, contre 1 sur 2 dans l'enquête de 1969/70. Tandis que Molière est représenté dans les deux enquêtes par plusieurs pièces, ceci n'est pratiquement pas le cas pour Corneille et Racine. D'après les deux enquêtes, de Corneille on lit dans les écoles allemandes presque uniquement "Le Cid", de Racine presque uniquement "Phèdre".

Dans l'enseignement suivi par les étudiants de la deuxième enquête, la place de Corneille et de Racine a été pour ainsi dire occupée par La Fontaine, Montesquieu et Zola, qui, au moment de la première enquête, ne faisaient pas encore partie des auteurs les plus étudiés. Le fait que Camus, Ionesco et Montesquieu sont mentionnés

plus souvent dans la deuxième enquête que dans la première, peut s'expliquer par les programmes annuels fixés pour l'examen du baccalauréat dans le Bade-Wurtemberg. Pour Zola, cette explication est exclue. D'une enquête à l'autre, l'étude de Saint-Exupéry et d'Anouilh diminue de plus de la moitié, et ceci bien que "L'Alouette" d'Anouilh ait figuré au programme du baccalauréat. Si Anouilh apparaît encore parmi les auteurs les plus étudiés, c'est surtout à cause d'"Antigone". De Saint-Exupéry on lit - évidemment - "Le Petit Prince". D'après la deuxième enquête, ce texte n'est cependant plus étudié que dans une classe sur cinq ou six, dix ans plus tôt son étude était attestée pour deux fois plus de classes.

Par contre, d'après les deux enquêtes, on peut penser que la moitié des classes a étudié soit "La Peste" soit "L'Etranger" de Camus. Dans les deux enquêtes, cet auteur occupe la première place parmi tous les auteurs littéraires étudiés dans l'enseignement du français. Aucun autre auteur n'a été lu en classe par plus de la moitié des étudiants, tant d'une enquête que de l'autre. Dans la deuxième enquête, près d'un quart de toutes les indications d'auteurs littéraires est constitué par des références à des ouvrages de Camus. Dans la première enquête, une indication sur sept seulement concernait cet auteur.

D'un point de vue plus général, les résultats qui viennent d'être rapportés suggèrent *deux conclusions*. D'abord : il n'existe pas, pour l'enseignement du français en Allemagne, une sorte de "canon" de textes littéraires dans le genre de celui qui existe par exemple pour l'enseignement du latin. Il n'est aucun texte littéraire français sur la connaissance duquel on puisse compter chez un bachelier allemand après cinq ou sept ans d'étude du français. Ni "L'Etranger" ni "La Peste" de Camus ne sont étudiés dans plus d'un tiers des classes. D'autre part - deuxième conclusion - il y a néanmoins une concentration assez forte de l'enseignement sur un nombre relative-

ment réduit d'auteurs littéraires. Les trois quarts environ des efforts consacrés à la littérature dans l'enseignement du français en Allemagne concernent seulement une douzaine d'auteurs différents. Contrairement à la première, cette deuxième conclusion n'est pas sans rapport avec le fait que les programmes du baccalauréat en Bade-Wurtemberg obligent les classes à l'étude de certaines oeuvres littéraires. Cependant - et c'est assez inattendu - ce fait n'empêche pas que la grande majorité des étudiants interrogés ait l'impression que les élèves participaient effectivement au choix des textes littéraires étudiés. Les programmes littéraires fixés pour le baccalauréat en Bade-Wurtemberg ont par ailleurs certainement contribué au maintien d'un enseignement relativement important de la littérature française dans cette province. On peut penser qu'une enquête qui se serait adressée à des bacheliers d'autres provinces de la République Fédérale aurait constaté une augmentation encore plus forte de l'étude de la civilisation française, et, de ce fait, une réduction encore plus considérable de l'enseignement de la littérature. Ce raisonnement vaut sans doute particulièrement pour la Bavière, où seuls des textes dits d'actualité sont proposés au baccalauréat.

Quelles autres informations les enquêtes fournissent-elles sur l'enseignement de la littérature française dans les classes terminales? D'abord une remarque sur la place respective des *différents siècles de l'histoire de la littérature française*. D'après les deux enquêtes, la littérature française d'avant 1600 ne joue pratiquement aucun rôle dans les écoles allemandes. D'après les deux enquêtes également, plus de la moitié des textes littéraires étudiés en classe ont été écrits au XX^{e} siècle. La part de ces textes a encore augmenté d'après la deuxième enquête. L'importance du XVII^{e} siècle, qui fournissait avant 1969 près d'un quart des textes étudiés, ne dépasse plus celle du XIX^{e} siècle qui fournit, d'après les deux enquêtes, à peu près un texte littéraire sur six ou sept. Selon les

deux enquêtes, un seul sur environ dix textes étudiés a été écrit au XVIII^{e} siècle. Si la tendance en faveur de l'étude de textes littéraires du XX^{e} siècle se poursuit, les auteurs "classiques" des autres siècles seront de moins en moins connus en Allemagne, surtout si dans l'ensemble de l'enseignement, l'étude de la civilisation française continue encore à gagner du terrain.

Les *différents genres littéraires* eux aussi sont naturellement représentés de façon assez inégale dans l'enseignement du français en Allemagne. Dans les deux enquêtes, à peu près la moitié des textes étudiés appartient à la prose narrative. La poésie lyrique et la prose spéculative fournissent chacune dans les deux enquêtes moins d'un dixième des textes étudiés. La part de ces trois genres - prose narrative, poésie lyrique et prose spéculative - augmente cependant dans l'enquête de 1979/80, et ceci évidemment aux dépens de la littérature dramatique, surtout - comme cela a déjà été indiqué - aux dépens de Corneille et de Racine. L'étude de la littérature dramatique du XX^{e} siècle n'a pas diminué dans les mêmes proportions. D'après la deuxième enquête, à peu près la moitié des classes a lu une oeuvre dramatique du XX^{e} siècle, contre environ sept classes sur dix d'après la première enquête. Sartre, Anouilh et Camus sont les auteurs dramatiques du XX^{e} siècle les plus étudiés.

Dans le domaine de la poésie lyrique, l'époque du symbolisme, avec ses précurseurs et ses épigones, occupe la première place. Baudelaire et Verlaine semblent être plus connus que La Fontaine. Après l'époque symboliste, la poésie romantique (Hugo, Vigny) et le XX^{e} siècle (Prévert, Apollinaire) occupent une place à peu près égale. Les textes philosophiques et la critique littéraire ne sont guère présents dans l'enseignement du français en Allemagne. Quelques étudiants se souviennent de textes de Descartes, de Pascal ou de Rousseau. En plus, les étudiants de 1979/80 mentionnent parfois "Le Mythe de Sisyphe" de Camus.

La question concernant les textes littéraires étudiés en classe était accompagnée dans les deux questionnaires d'une demande *d'appréciation*: Lesquels de ces textes considérez-vous aujourd'hui encore comme particulièrement intéressants, quels sont les auteurs que l'on n'a pas aimés dans votre classe ? Dans les deux enquêtes, sans différence notable d'une génération d'étudiants à l'autre, l'immense majorité des auteurs recueille une appréciation positive. Sur 189 indications concernant Camus, 11 seulement comportent un jugement négatif. Le taux d'appréciation négative est légèrement plus élevé pour le théâtre classique, surtout pour Corneille et Racine, mais dans l'ensemble les étudiants interrogés ne semblent pas être mécontents des parties littéraires de l'enseignement du français. On aurait tort de considérer ce résultat comme allant de soi, même si une légère majorité des étudiants interrogés en 1979/80 pense que les textes étudiés dans l'enseignement de l'anglais ont davantage intéressé leurs camarades.

Avant de quitter ce sujet, encore deux remarques sur la place de *la chanson* dans l'enseignement du français : d'une enquête à l'autre, la chanson populaire traditionnelle a perdu beaucoup de son importance. On connaît tout juste "Sur le Pont d'Avignon", "Frère Jacques", "Au Clair de la Lune", "La Marseillaise" et la "Gentille Alouette". Par contre, l'utilisation de la chanson d'auteurs modernes a considérablement augmenté. Au moment de la première enquête, moins d'un tiers des étudiants interrogés faisait état de l'étude d'une telle chanson. Dix ans plus tard, la grande majorité des classes a travaillé sur une dizaine de chansons modernes, en particulier sur des chansons de Moustaki,de Brassens, de Brel et d'Edith Piaf. Georges Moustaki, qui occupe avec 63 indications la première place en 1979/80, n'avait pas été mentionné une seule fois en 1969/70. En 1979/80, il arrive en tête de liste surtout à cause du "Métèque" et de "Ma Solitude", qui réunissent plus de la moitié des indications qui le concernent.

La méthodologie de l'enseignement

La réforme administrative du second cycle semble avoir considérablement modifié le style de l'enseignement dans les classes terminales. Dans les deux enquêtes, un peu moins du tiers des bacheliers sortant de l'enseignement traditionnel avait l'impression d'avoir *travaillé* la plupart du temps *de façon relativement indépendante*, pendant l'enseignement du français des dernières années avant le baccalauréat. Par contre parmi les étudiants sortant des Leistungskurse, près de la moitié donne cette réponse. Parmi les bacheliers sortant de l'enseignement traditionnel, un sur six n'avait jamais l'impression de faire, dans l'enseignement du français des dernières années avant le baccalauréat, un travail dont il décidait lui-même les modalités. Parmi les étudiants sortant des Leistungskurse, un sur seize seulement est du même avis. *Les exposés en langue étrangère* augmentent à peu près dans les mêmes proportions dans les Leistungskurse. Il semble que dans plus de la moitié de ces classes on demande aux élèves ce genre d'exercice. Dans l'enseignement traditionnel, les exposés en langue étrangère ne sont attestés en 1969/70 que pour un peu plus du tiers et en 1979/80 pour un peu plus du quart des classes touchées par les enquêtes. Même ces résultats sont cependant assez surprenants, quand on sait que dans la formation des professeurs de français en Allemagne, on n'exige presque jamais d'exposés en français.

Il y a eu également, d'une enquête à l'autre, un changement très considérable dans la conception des *compositions écrites* ("Klassenarbeiten", "Schulaufgaben"). Le baccalauréat traditionnel du Bade-Wurtemberg se composait à l'écrit d'une version et d'une dictée. Il va de soi que ces types de devoirs ont été également préparés dans les compositions écrites. La réforme a changé les modalités des épreuves écrites du baccalauréat. Les étudiants sortant du second cycle réformé rencontrent à l'écrit du baccalauréat une série de

devoirs variés. On leur demande notamment un commentaire linguistique, matériel et personnel, concernant un texte français. Ces épreuves aussi sont évidemment préparées par les compositions écrites. Comme pendant l'année scolaire les compositions durent en général moins longtemps que l'épreuve écrite du baccalauréat, parfois les professeurs ne demandent qu'un seul des différents devoirs exigés au baccalauréat. Les devoirs rattachés à l'étude d'un texte comportent assez souvent *une version*. Dans les deux enquêtes, près d'un étudiant sur cinq affirme d'ailleurs que, dans sa classe, les textes français étudiés devaient régulièrement être traduits en allemand.

Par contre, dans l'enseignement traditionnel comme dans l'enseignement réformé, *le thème* est un exercice qui n'est presque plus pratiqué. Il a non seulement disparu des compositions écrites, mais aussi de presque tout le reste de l'enseignement. Même parmi les devoirs à faire à la maison, il ne joue qu'un rôle tout à fait secondaire, qui a encore diminué d'importance entre les deux enquêtes. Pour *la dictée* française, les enquêtes offrent des résultats assez différents. Elle semble jouer encore un rôle assez considérable dans les compositions écrites. *Le compte rendu de lecture* ("Nacherzählung") n'a jamais été très courant dans l'enseignement du français en Bade-Wurtemberg, contrairement à ce qui a été le cas dans d'autres provinces. Parfois le compte rendu de lecture est encore exigé comme devoir à faire à la maison. D'après les deux enquêtes, les étudiants interrogés ont fait, pendant les dernières années scolaires avant le baccalauréat, en moyenne cinq compositions écrites en français. Dans l'enseignement traditionnel des étudiants de 1979/80, ces compositions duraient en général le temps de deux leçons (90 minutes). Dans les Leistungskurse, les compositions durent assez fréquemment deux fois plus de temps ou même plus.

Les *interrogations écrites* ("Abhörarbeiten"), en dehors des compositions, concernent surtout le contrôle de la disponibilité du vocabulaire et de la grammaire. Comme les compositions ne contrôlent guère immédiatement les résultats de l'enseignement de la civilisation et de la littérature, il est étonnant que même les interrogations écrites négligent en général ces sujets. D'ailleurs les interrogations écrites sont attestées de façon extrêmement variable selon les différentes classes. Dans l'enseignement traditionnel touché par l'enquête de 1979/80, les interrogations écrites sont beaucoup plus fréquentes que dans l'enseignement traditionnel touché par la première enquête. Dans les Leistungskurse, par contre, elles sont beaucoup moins utilisées comme moyen de contrôle des connaissances des élèves, ce qui s'explique peut-être par l'importance plus grande des compositions écrites dans ces classes.

En ce qui concerne *les devoirs à faire à la maison*, le fait le plus frappant est leur diversité. Il n'y a que trois types de devoirs qui soient attestés dans les deux enquêtes par plus des deux tiers des étudiants interrogés : la préparation d'un texte, la version et les exercices de grammaire. A cela s'ajoute dans la deuxième enquête un quatrième type de devoir également attesté par plus des deux tiers des étudiants interrogés : il s'agit de trouver des réponses à des questions concernant le contenu d'un texte à étudier. La part des devoirs moins fréquemment exigés des élèves a doublé d'une enquête à l'autre. De toute évidence, les professeurs savent éviter la monotonie, même si, entre les deux enquêtes, les classes où les élèves pouvaient choisir entre plusieurs devoirs proposés sont devenues beaucoup plus rares.

Presque tous les types de devoirs à faire à la maison partent d'un texte authentique en langue étrangère. A côté des quatre types de devoirs déjà mentionnés, les étudiants interrogés attestent entre autres types encore des exercices de lecture à haute voix, la révi-

sion d'un texte, l'explication de texte, la recherche de questions concernant le contenu d'un texte, le travail sur des questions concernant la langue d'un texte et la contraction de texte. Il est évident que presque tous ces types de devoirs sont en rapport avec les commentaires sur un texte donné que l'on demande au baccalauréat réformé. Les compositions sur un sujet libre et les descriptions ne s'appuyant pas sur un texte sont signalées dans les deux enquêtes presque uniquement comme types de devoirs moins fréquemment exigés. La moitié des étudiants interrogés dans la première enquête affirme que les devoirs à faire à la maison devaient en général être faits par écrit. Il semble qu'entre les deux enquêtes, la part des devoirs écrits ait augmenté, sans qu'il y ait sur ce plan des différences sensibles entre les bacheliers sortant de l'enseignement traditionnel et les bacheliers sortant de l'enseignement réformé.

Malgré l'importance accrue des devoirs écrits, le contrôle des cahiers des élèves dans les classes terminales a encore diminué entre les deux enquêtes. Pourtant déjà la première enquête avait fourni comme résultat la constatation étonnante que les cahiers des élèves n'étaient régulièrement contrôlés que dans moins d'une classe sur dix. Dans ces conditions, il est fort probable qu'une bonne partie des élèves ne font pas régulièrement les devoirs qu'on leur demande. D'autre part, il paraît qu'en moyenne les devoirs à faire d'une leçon de français à l'autre demandent maintenant moins de temps que dans les années 60. D'après les étudiants interrogés dans la première enquête, il fallait en moyenne 53 minutes de travail à la maison entre deux leçons de français. D'après la deuxième enquête, les élèves de l'enseignement traditionnel travaillaient en moyenne 37 minutes entre deux leçons de français. Les bacheliers sortant des Leistungskurse affirment que les devoirs à faire à la maison demandaient en moyenne 45 minutes.

Le nombre des écoles disposant d'un *laboratoire de langues* a augmenté de façon extrême entre les deux enquêtes. Tandis qu'en 1969/70, un seul sur 20 étudiants interrogés pouvait faire état de l'existence d'un laboratoire de langues dans son école, en 1979/80 plus de la moitié des étudiants interrogés sortent d'une école disposant d'un laboratoire de langues. Dans les 3/4 de ces écoles, les étudiants interrogés ont suivi des cours de français au laboratoire de langues, et cela évidemment surtout pendant le premier cycle, avant les classes terminales. Près de la moitié de ceux des étudiants interrogés dont l'école disposait d'un laboratoire de langues affirme cependant y avoir encore travaillé pendant les cours de français des classes terminales. En moyenne, cela arrivait deux fois par mois. L'enseignement du français et l'enseignement de l'anglais ne semblent d'ailleurs pas se distinguer quant à l'étendue de l'utilisation du laboratoire de langues dans les classes terminales. En général, le laboratoire de langues sert à des exercices de prononciation et à des exercices de grammaire. Il n'est pas mis spécialement au service de l'entraînement des capacités de compréhension auditive. L'immense majorité des exercices de laboratoire de langues mentionnés par les étudiants interrogés sont des exercices uniquement oraux en langue étrangère. On semble éviter en général à la fois le recours à un support écrit et le recours à la langue maternelle des élèves.

Le travail en groupes semble plutôt avoir diminué entre les deux enquêtes dans l'enseignement du français des classes terminales non réformées. Dans la première enquête, il concernait environ une classe sur trois, contre une classe non réformée sur quatre dans la deuxième enquête. D'autre part, près de la moitié des Leistungskurse semble pratiquer de temps en temps le travail en groupes, même si en général il n'y a pas de groupes stables pour ce type de travail. La composition des groupes est plutôt décidée par les élèves eux-mêmes que par les professeurs. En général, les différents groupes

font des travaux différents. Pendant le travail en groupes, on se parle en allemand.

Entre les deux enquêtes, la part des classes qui ont travaillé avec un *assistant français* ou avec une assistante française a très sensiblement diminué. Tandis que plus de la moitié des étudiants interrogés dans la première enquête a connu l'enseignement d'un assistant, cela n'est plus le cas d'après la deuxième enquête que pour à peu près un étudiant sur trois. Cette réduction des activités des assistants français dans les écoles allemandes doit avoir nécessairement pour conséquence une perte de qualité considérable, à la fois de l'enseignement du français en Allemagne et de la formation des professeurs d'allemand en France, d'autant plus que d'après les deux enquêtes, les assistants ne travaillent presque jamais seuls. Dans la plupart des cas, le professeur de français allemand de la classe en question participe à l'enseignement de l'assistant, même si l'assistant choisit lui-même les sujets de ses leçons. Dans la mesure où ils choisissent eux-mêmes les sujets de leur enseignement, les assistants semblent s'efforcer avant tout de présenter la France actuelle à leurs élèves.

L'enseignement du français et les loisirs des élèves

Entre les deux enquêtes, une partie non négligeable des lycées allemands a cessé d'offrir aux élèves des *contacts avec des élèves français*. Tandis que dans la première enquête, les neuf dixièmes des étudiants interrogés affirmaient l'établissement de tels contacts grâce à leur école, cela n'est plus le cas, dans la deuxième enquête, que pour un peu plus de la moitié des étudiants interrogés, et ceci malgré la fréquence de contacts institutionnalisés entre des écoles allemandes et françaises. La grande majorité des lycées du Bade-Wurtemberg est jumelée avec des établissements d'enseignement

secondaire français. Une autre question posée dans les deux enquêtes fait découvrir une régression semblable de la *correspondance scolaire* entre élèves allemands et élèves français. Les *voyages privés des élèves en France* semblent par contre avoir sensiblement augmenté entre les deux enquêtes, mais en même temps, les *voyages organisés* en relation avec l'école et son enseignement du français semblent être devenus plus rares. On peut craindre que les rencontres franco-allemandes se situent de plus en plus sur le niveau touristique, et - après les résultats qui viennent d'être cités - on n'est pas surpris d'apprendre que la majorité des étudiants interrogés dans la deuxième enquête trouvent que l'enseignement de l'anglais a marqué les loisirs de leurs camarades plus que l'enseignement du français.

Les réponses données à la question concernant la *lecture de revues et de journaux français* renforcent également cette impression. Seuls les élèves des Leistungskurse semblent suivre la presse française aussi attentivement que l'ensemble des élèves dix ans plus tôt. Les autres élèves lisent beaucoup moins de revues et de journaux français. Un autre fait semble plus grave encore : plus de la moitié des étudiants interrogés dans la première enquête affirmaient que dans leur classe, on écoutait *la radio française* pour son plaisir. Dans la deuxième enquête, la même réponse n'est donnée que par moins d'un dixième des étudiants sortant de l'enseignement traditionnel. Même parmi les élèves des Leistungskurse, on recueille deux tiers de réponses négatives.

Par contre, tandis que l'enseignement s'occupe de plus en plus de la civilisation française au détriment de la littérature, la *lecture privée de textes littéraires* semble connaître une régression moins forte. Près d'un tiers des étudiants de la deuxième enquête sortant de l'enseignement traditionnel et près des deux tiers des étudiants sortant des Leistungskurse affirment qu'on lisait dans

leur classe des livres français en français pour son plaisir. Ces lectures concernent assez souvent des textes littéraires à proprement parler, peut-être uniquement parce que dans une ville allemande moyenne, des romans policiers, d'espionnage ou de science fiction français sont plus difficiles à trouver. La lecture privée de textes littéraires français ne semble d'ailleurs pas être influencée par la présence ou l'absence de livres français dans les bibliothèques que les lycées mettent à la disposition de leurs élèves.

Malgré la diminution considérable de l'influence exercée par l'enseignement du français sur les loisirs de la génération des bacheliers interrogés en 1979/80, près des neuf dixièmes des étudiants interrogés lors de la deuxième enquête affirment qu'ils ont tiré un *profit personnel* de leur enseignement du français, et cela indépendamment de leur statut d'élèves ou d'étudiants. Les raisons qu'ils invoquent pour justifier cette impression sont évidemment plutôt subjectives, hétéroclites et difficiles à classer. L'argument le plus fréquemment exprimé, c'est que l'enseignement du français a fourni la possibilité d'un contact direct avec des francophones. Une grande partie des étudiants qui expriment cet argument, affirment aussi que ces contacts les ont enrichis personnellement. D'autres étudiants évoquent leur goût pour la langue française ou le plaisir qu'ils éprouvent à lire des textes français. Par contre, il est extrêmement rare que les étudiants interrogés aient tiré un profit matériel de leur connaissance du français. Sur près de 140 étudiants qui se disent enrichis par l'enseignement du français, quelques-uns seulement s'expriment dans ce sens.

SÉRIE "H" – Courtes études sur le contact des langues dans le monde / Brief studies on language contact throughout the world

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Centre international de recherche sur le bilinguisme,
Pavillon Casault, 6e sud, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4
Tél.: (418) 656-3232

	CODE	PRIX
WILLEMYNS, Roland. *La convention de l'union de la langue néerlandaise.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 38 p. (2-89219-135-1)	H-1	3.50
BRANN, Conrad B. *Language Policy, Planning and Management in Africa: A Select Bibliography.* Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 81 p. (2-89219-136-X)	H-2	5.00
ABOU, Sélim. *Psychopathologie de l'acculturation.* Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 30 p. (2-89219-141-6)	H-3	4.50

N.B.: On est prié d'ajouter 10% pour les frais de poste et d'emballage
Please add 10% for postal and parcel fees